

アクティブ・ラーニングへの懷疑

——学問の新自由主義化に抗するために——

大 貫 拳 学

【抄録】

本稿では、大学への「アクティブ・ラーニング」の導入が推し進められる社会状況を、新自由主義における主体化という観点から考察する。文部科学省や中教審の言説において、アクティブ・ラーニングは「社会」に役立つ「能動的」な「主体」の育成を志向している。これに対し、次の2点を指摘できる。第1に、「主体」であるとは権力に服従することである。第2に、ここでの「社会」は新自由主義という時代状況を前提としたものにほかならない。だとすれば、アクティブ・ラーニングは新自由主義体制に適合的な主体を形成するものといえる。そのうえで本稿が強調したいのは、第1と第2の論点が不可分であるということだ。学問の価値を守るためには、かかる社会状況への批判的視座が不可欠である。

キーワード：主体化、新自由主義、アクティブ・ラーニング

1. 問題設定

本稿は、大学における「アクティブ・ラーニング」について、その導入が推し進められる社会状況を社会理論的に検討するものである。

アクティブ・ラーニングは「大学教育の世界で喫緊の課題」ともいわれ（溝上 2014:i）、近年、その名を冠した教育が盛んである。また、教育者や研究者らもアクティブ・ラーニングの重要性を主張するとともに、教授技法をめぐる種々の議論を行っている。こうした現状をふまえ、以下では、まずアクティブ・ラーニング導入の背景を確認したのち、新自由主義における主体化という観点から、その論理を批判的に考察する。

2. アクティブ・ラーニングの「論理」

「アクティブ・ラーニング」の定義は論者や文脈によって様々であるが、「一方向的」な「講義」への参加に対して「能動的な学習」、「知識」の習得に対して発表等の「活動」への関与が、その特徴とみなされるのが一般的である（溝上 2014:7）。

日本では 2008 年以降、中央教育審議会（以下、「中教審」という）が答申等において、「アク

ティブ・ラーニング」と「主体的・対話的で深い学び」を互換的に用いながら、その必要性を強調してきた（小針 2018: 第1章）。とりわけ 2012 年 8 月の答申は、大学教育に焦点を当て、「主体的に考える力を持った人材」を「育成」するためには、「従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業」では不十分だとして、「ディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業への転換」を求めるものであった（中央教育審議会 2012: 9）。

その後 2016 年 12 月には、初等中等教育を対象とした答申において、「形式的に対話型を取り入れた授業や特定の指導の型」ではなく、「日々の授業を改善していくための視点」としてアクティブ・ラーニングが位置づけられた（中央教育審議会 2016: 26）。そして 2017 年 3 月、学習指導要領が改正され、「主体的・対話的で深い学び（『アクティブ・ラーニング』）の視点からの授業改善」が要求されることになった（文部科学省 2018）。それらは、高大接続や入試改革を通して、大学教育にも影を落としている。

かくして、大学教育の場でアクティブ・ラーニングが注目されるようになった。大学認証評価において、その対応が言及されることもあり、現在、多くの大学はアクティブ・ラーニングの実施をアピールする。

しかし、「ディスカッションやディベート」が重視されるとき、学問的知識や理論を扱う機会は相対的に少なくなる。また、「コミュニケーション・スキル」「チームワーク、リーダーシップ」等の「学士力」が称賛される現状では（中央教育審議会 2008: 12-3）、社会への批判を含んだラディカルな思考よりも、既存の人間関係への順応が要求されがちである。この点、教授技法の工夫も研究されているが（溝上 2014: 第4章）、議論すべきは、教育実践の技術的な問題のみではない。そもそも中教審は、「学術研究」「研究力」の重要性を述べつつも、全体的には「産業界」の要請をふまえ、学生に「汎用的能力」の獲得を求めている（中央教育審議会 2012: 10-3）。さらに、大学教員には、学生の知的能力に加えて「人間的能力」を「開花」させる責任があるとまで断言する（中央教育審議会 2012: 16）¹⁾。そこには、「グローバル化や情報化の進展」「日本型雇用環境の変容」「産業構造の変化」等に対応した「改革」が必要だという認識がある（中央教育審議会 2012: 1-3）。

かかる傾向は、教育の国家主義化や、国家による学問の統制とともに（大内 2020）、近年の教育行政にみられる特徴といってよい。2014 年 10 月に文部科学省の有識者会議で提案された「G 型/L 型大学」の構想は、それを象徴するものであった。経営コンサルタントの富山和彦委員は、「社会全体の生産性・効率性」のために、高等教育機関は「職業訓練」に「注力」すること、そして「学問」は一部の大学に任せ、大半の大学では「実践力」の獲得を優先することを提言した（富山 2014）。このような提言は、「学問における批判的知の価値」を貶め、かつ階層間格差を拡大させるものであって許容しがたい（山本 2015）。

こうした背景に鑑みると、筆者は「アクティブ・ラーニング」なるものに、深い懐疑を抱か

ざるを得ない。次節では、社会理論を手がかりに、懐疑の所在を明らかにしたい。

3. 主体化と新自由主義

アクティブ・ラーニングは、「社会」に役立つ「主体的」な存在の育成を目指している。そこで問題となるのは、第1に「主体的」であるとはどのような事態か、第2にいかなる「社会」が想定されているのか、という点である。

まず、第1の論点を考えてみよう。ミシェル・フーコー以降の社会理論において、「主体の自律性」が近代のフィクションであることは、もはや共通認識となっている。フーコー権力論の要は、「主体」は権力の所産であるということだ。フーコーによれば、近代の権力は、人びとを抑圧したり排除したりするのではなく、「自発的」に服従させる（Foucault 1975=1977; 1976=1986）。だとすれば、私たちは、権力から自由であることはできない。したがって第2の論点として、主体化の社会的文脈が問われなければならない。

そして、ここでの「社会」が企業社会や経済活動を指していることは、すでに確認した通りである。「グローバル化や情報化の進展」「日本型雇用環境の変容」「産業構造の変化」という中教審の時代認識をもふまえれば（中央教育審議会 2012:1）、アクティブ・ラーニングは、新自由主義に適合的な主体化を行う装置といえるだろう²⁾。ウェンディ・ブラウンは、フーコー理論を参照しつつ、現在の新自由主義体制を考察しているが、彼女によれば、「市場合理性」のもとでは「高等教育機関にとっては職業訓練が暗黙の命令」となり、「民主主義的 ^{シティズンシップ} 市民性」への悪影響をもたらす（Brown 2015=2017:208-10）。高等教養教育に担われてきた「ラディカルな民主主義の知識、人間の完成、自由、政治支配といったものの理想」が、「実用性」「市場価値」にとって代わられるのだ（Brown 2015=2017:210-9）。

もっとも、アクティブ・ラーニングに参加型民主主義の理念を見出す立場もあるように（渡部 2020）、「アクティブ・ラーニング」という名で行われる教育実践のすべてが、新自由主義に回収されるとは限らない。第1の論点について、主体が権力によって構築されると考えるとしても、第2の論点において、文部科学省や中教審とは異なる社会構想も可能と思える。たとえば、社会情勢に無批判なキャリア教育が、既存の性差別社会を前提に、そこで「活躍」できる「女性」を育成するのに対し、構造的性差別への認識を深めるためにディスカッションや実習を役立てることもできるだろう。

それにもかかわらず、筆者がアクティブ・ラーニングへの懐疑を捨てられないのは、その導入の文脈において、主体像と新自由主義という時代状況が不可分な関係にあるからだ。新自由主義のもとでは、「自己責任」というイデオロギーによって、経済効率性や自由競争が、あたかも「自然」な原理とみなされる。この自己責任論は、ジュディス・バトラーによれば、「自分自身の企業家たれという要求として責任を再定義するのである」（Butler 2015=2018:23）。「自律的な

主体」という観念は、「私たち自身が傷つきうる存在であること、他者も傷つきうること」、すなわち「生の被傷性」を否認するが（Butler 2004=2007:45）、新自由主義はその否認を徹底化する（大貫 2018:98-9）。同様に、アクティブ・ラーニングが想定する「学生の潜在的能力」も、「コミュニケーション」「チームワーク」等を駆使しながら、「社会」で「活躍」する「力」である（中央教育審議会 2012）。そこでは「生の被傷性」が顧みられることはない。

しかし学問、とくに人文・社会科学に求められるのは、自らを取り巻く社会や人間関係に違和感をもつこと、あるいは他者がそうした違和感を有していることへの想像力ではないだろうか。さらに、特定の人びとが社会の周辺に追いやられていること、つまり被傷性の「格差」にも目を向けなければならない。

4. 結語

以上みてきたように、アクティブ・ラーニングをめぐる教育行政の動向は、近年の大学教育についての種々の政策と連動しながら、新自由主義体制に適合的な主体形成を目指したものといえる。同時に、その前提となる主体観そのものが、新自由主義体制が求めるものでもあった。

こうした事態は、民主主義や学問の価値にとって重大な危機となりうる。したがって、「アクティブ・ラーニング」と名づけられた個々の教育実践についての議論のみではなく³⁾、それらがおかれた社会状況への批判的視座が不可欠である。

注

- 1) ジル・ドゥルーズは、フーコーのいう「規律社会」以後の「管理社会」において、「教育」と「職業」の区別が弱まり、「あのおぞましい生涯教育が推進され、……『平常点』のしくみが一般化する」と述べる（Deleuze 1990=2007:350-1）。また本田由紀は、ポスト近代社会では、「基礎学力」に対して「生きる力」が要請されているとして、そのような事態を「ハイパー・メリトクラシー」と呼ぶ（本田 2005）。本田によれば、さらに現在日本の教育は、「能力」「態度」「資質」という語彙によって、人間の「望ましさ」に関する考え方を押し付けている（本田 2020）。
- 2) 小針誠も、アクティブ・ラーニングと新自由主義との親和性を指摘する（小針 2018:216-8）。また、アクティブ・ラーニングが推奨される際、「雇用される能力 employability」なる語が頻繁に用いられるが、ナンシー・フレイザーによれば、「ポストフォーディズム的な統治性」は、「主体」に「自らの人的資本を最大限活用する責任」を負わせるのである（Fraser 2008=2013:174-5）。
- 3) 筆者は「双方向の講義、演習」を否定するものではない。ただし、それらを含めた教育実践について、もはや「アクティブ・ラーニング」と呼ぶ必要はない。

参考文献

- Brown, Wendy, 2015, *Undoing the Demos: Neoliberalism's Stealth Revolution*, New York: Zone Books. (中井亜佐子訳, 2017, 『いかにして民主主義は失われていくのか——新自由主義の見えざる攻撃』みすず書房.)
- Butler, Judith, 2004, *Precarious Life: The Powers of Mourning and Violence*, London and New York:

- Verso Books. (本橋哲也訳, 2007, 『生のあやうさ——哀悼と暴力の政治学』以文社.)
- Butler, Judith, 2015, *Notes toward a Performative Theory of Assembly*, Cambridge and London: Harvard University Press. (佐藤嘉幸・清水知子訳, 2018, 『アセンブリ——行為遂行性・複数性・政治』青土社.)
- 中央教育審議会, 2008, 「学士課程教育の構築に向けて（答申）」.
- 中央教育審議会, 2012, 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて——生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ（答申）」.
- 中央教育審議会, 2016, 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」.
- Deleuze, Gilles, 1990, *Pourparlers*, Paris: Les Éditions de Minuit. (宮林寛訳, 2007, 『記号と事件——1972-1990年の対話』河出書房新社.)
- Foucault, Michel, 1975, *Surveiller et punir: naissance de la prison*, Paris: Éditions Gallimard. (田村俣訳, 1977, 『監獄の誕生——監視と処罰』新潮社.)
- Foucault, Michel, 1976, *Histoire de la sexualité, vol.1: la volonté de savoir*, Paris: Éditions Gallimard. (渡辺守章訳, 1986, 『性の歴史Ⅰ——知への意志』新潮社.)
- Fraser, Nancy, 2008, *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*, Cambridge: Polity Press. (向山恭一訳, 2013, 『正義の秤——グローバル化する世界で政治空間を再想像すること』法政大学出版局.)
- 本田由紀, 2005, 『多元化する「能力」と日本社会——ハイパー・メリトクラシー化のなかで』NTT出版.
- 本田由紀, 2020, 『教育は何を評価してきたのか』岩波書店.
- 小針誠, 2018, 『アクティブラーニング——学校教育の理想と現実』講談社.
- 溝上慎一, 2014, 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂.
- 文部科学省, 2018, 「主体的・対話的で深い学び（『アクティブ・ラーニング』）の視点からの授業改善について（イメージ）」(2020年10月25日取得, https://www.mext.go.jp/content/1421692_8.pdf).
- 大貫拳学, 2018, 「J. バトラーの『倫理』概念をめぐる——パフォーマティヴィティ理論における『他者性』の観点から」『現代社会学理論研究』12: 90-102.
- 大内裕和, 2020, 『教育・権力・社会——ゆとり教育から入試改革問題まで』青土社.
- 富山和彦, 2014, 「我が国の産業構造と労働市場のパラダイムシフトから見る高等教育機関の今後の方向性——今回の議論に際し通底的に持つべき問題意識について」(実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関の制度化に関する有識者会議（第1回）配付資料）.
- 渡部淳, 2020, 『アクティブ・ラーニングとは何か』岩波書店.
- 山本奈生, 2015, 「G型/L型大学と新しい階級制度」『佛大社会学』39: 41-54.

(おおぬき たかみち 共同研究研究員／佛教大学社会学部准教授)